

A POLISSEMIA DA DIFERENÇA: UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR ENTRE BRASIL, CHILE E COLÔMBIA

Marisa Claudia Jacometo Durante

marisa@unilasallelucas.edu.br

Janete Rosa da Fonseca

Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde

Resumo

A avaliação da qualidade é vista como um fenômeno social. Requer dos atores uma compreensão de sua inserção no seio da sociedade, de suas expectativas, de suas formas de compromisso, de uma combinação equilibrada entre fatores e parâmetros de ordem qualitativa e quantitativa. Nesse sentido, o objetivo desse artigo foi apresentar um estudo comparativo sobre a avaliação da qualidade no ensino superior entre Brasil, Chile e Colômbia. A proposta de pesquisa aqui delineada diz respeito a realização de uma análise comparada na perspectiva de Popper (2010). Considera-se que no caso do Brasil é preciso pensar na questão da subjetividade dos avaliadores em confronto com a objetividade extrema do instrumento de avaliação. Com relação a Colômbia percebe-se que esta objetividade também existe, porém utiliza-se das contribuições dos avaliadores a partir de suas competências pedagógicas e dos objetivos institucionais. O Chile caminha para a continuidade da discussão existente em torno da busca pela qualidade no Ensino Superior. Nesse sentido, uma avaliação deve ser construtiva e emancipatória, uma vez que não existe o instrumento perfeito para avaliar um conceito tão subjetivo como o de instituição de qualidade.



Palavras-chave

Avaliação da Qualidade. Ensino Superior. Estudo Comparativo.

Resumen

La evaluación de la calidad es vista como un fenómeno social. Actores requiere una comprensión de su integración en la sociedad, sus expectativas, sus formas de compromiso, una combinación equilibrada de los factores y parámetros de orden cualitativo y cuantitativo. En este sentido, el objetivo de este trabajo es presentar un estudio comparativo de aseguramiento de la calidad en la educación superior de Brasil, Chile y Colombia. La propuesta de investigación descritos aquí se refiere a la realización de un análisis comparativo en el contexto de Popper (2010). Se considera que en el caso de Brasil, es necesario examinar la cuestión de la subjetividad de los evaluadores, en comparación con la objetividad extrema del instrumento de evaluación. En cuanto a Colombia se da cuenta de que esto también existe objetivamente, sino que utiliza las contribuciones de los evaluadores de sus habilidades de enseñanza y los objetivos institucionales. Chile se mueve a continuar con el debate que existe en torno a la búsqueda de la calidad en la educación superior. En este sentido, una evaluación debe ser constructiva y emancipadora, ya que no existe un instrumento perfecto para evaluar un concepto tan subjetivo como una institución de calidad.

Palabras-clave

Evaluación de la Calidad. De Educación Superior. Estudio comparativo.



1 INTRODUÇÃO

A trajetória da educação superior no Brasil obedece, até então, as intenções de centralização do governo português. Conforme Gremski (2005) na época do descobrimento do Brasil, o mundo contava em torno de 60 universidades; em 1800 eram aproximadamente 143. Na América Latina, as primeiras universidades já se instalaram no século XVI: Santo Domingo (1538); Lima (1551); México (1551); Bogotá (1580); Quito (1586); quase todas criadas e dirigidas por instituições religiosas (dominicanos, jesuítas e agostinianos). A perspectiva de criação de universidades no Brasil iniciou em 1592, retomada em 1669 com o esforço dos jesuítas para elevar instituições de ensino superior à categoria de Universidade, mas não tiveram a aprovação nem da Igreja, nem da coroa portuguesa.

O sistema universitário brasileiro só começa a existir de fato no século XX. Em 1918, o Brasil contava com 56 instituições de ensino superior e a Universidade do Paraná, fundada em 1912 e “que não foi reconhecida como tal, pelo governo da república, porque alegou-se então não haver ainda em todo o Brasil uma universidade que lhe pudesse servir de padrão” (HOERNER JUNIOR, 2009, p. 37) e pelo fato de Curitiba não contar com 100 mil habitantes, naquela época. Somente foi credenciada como tal, em 1946.

Em 1920, acontece a criação da primeira instituição a se manter de modo duradouro como universidade: a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 1934 é criada a Universidade de São Paulo (USP) que se tornou o marco inspirador de todas as universidades brasileiras. Em 2009 ela ocupou o 38º lugar na classificação mundial de universidades, ranking semestral promovido pelo Webometrics Ranking Web of World Universities e o Ministério da Educação da Espanha que avalia 17 mil instituições de ensino superior. O resultado coloca a universidade como a melhor instituição de ensino superior do Brasil e da América Latina.



Durante toda a década de 60, os gastos públicos com o ensino superior, no Chile, mantiveram-se em torno de 1% do PIB. A reforma universitária de 1967 acarretou um aumento nos aportes fiscais para a área que, em 1974, subiram para 2% do PIB. O traço marcante do regime militar quer na fase repressiva, quer na fase esclarecida, foi o declínio constante nos gastos públicos com o ensino superior. Em 1979 eles representavam 1,1% do PIB, em 1982, imediatamente depois da nova reforma universitária, se situavam em 1%, caindo abruptamente para 0,6% em 1986.

A contração nos gastos governamentais com o ensino superior decorreu de duas lógicas distintas, que prevaleceram em diferentes fases do regime autoritário chileno. A redução nos financiamentos foi utilizada como uma estratégia de desmobilização política e de penalização da universidade, cuja meta era o seu esvaziamento enquanto foco de oposição ao regime.

Com a institucionalização do regime, a partir de fins da década de 70 e a formulação de um programa de modernização para a área de ensino superior, a redução nos aportes fiscais para as universidades passou a pautar-se pela lógica neoliberal que presidiu a reforma universitária de 1980. O objetivo agora era o de redefinir o papel do Estado em relação ao ensino superior, desobrigando-o de parte de seus encargos financeiros que, com a introdução da cobrança de matrículas nas instituições públicas, foram transferidos para os usuários do sistema.

A reforma universitária de 1980 concorreu, assim, para diversificar as fontes de recursos para o setor de ensino superior com aporte fiscal, instaurando mecanismos de financiamentos múltiplos. A tendência era a de diminuir o peso do financiamento automático, burocrático, representado pelo aporte fiscal direto. Paralelamente, privilegia-se o financiamento baseado em resultados ou em uma avaliação implícita, que preside a alocação dos aportes indiretos e a captação de recursos privados, via cobrança de anuidades. Com isso, o Chile vem se distanciando dos demais países da América Latina, onde a regra tem sido o financia-



mento burocrático, inercial, e tendendo, cada vez mais, para um financiamento de mercado. Os estudantes Chilenos podem escolher entre 25 universidades do estado e 50 universidades privadas, que estão em ascensão.

A educação chilena é uma das melhores da América Latina segundo estudos internacionais. O informe PISA de 2006 aponta que os estudantes chilenos conseguiram a pontuação mais alta dos países latino-americanos na prova de ciências, com 438 pontos, tendo também o menor número de estudantes nos níveis inferiores de desempenho nesta área. A mesma pontuação foi adquirida em leitura, conseguindo o melhor resultado em todos os países do ranking. Em matemática ficou em segundo lugar na América Latina com 411 pontos, ficando atrás apenas do Uruguai com 427 pontos.

No âmbito universitário, o Chile tem duas universidades entre as melhores da Ibero-América. Segundo o ranking de 2008 publicado no suplemento "Higher Education Supplement" (THES) do jornal britânico The Times, a Pontificia Universidad Católica de Chile ficou em 239º lugar, e a Universidad de Chile em 312º lugar, sendo ultrapassadas pela Universidad Nacional Autónoma de México, a Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual de Campinas.

No período Pinochet, inspirado pelos “Chicago Boys”, o sistema de educação superior chileno foi profundamente modificado, fazendo as universidades tradicionais competir por recursos públicos e privados, e abrindo espaço para um amplo mercado privado de cursos técnicos, profissionais e universitários. Em 1990, o governo da “Concertación” socialista e democrata cristã decidiu manter as linhas gerais do sistema, mas adotar novas políticas de apoio aos estudantes, crédito educativo, autonomia universitária, avaliação de qualidade e financiamento da pesquisa e da pós-graduação. Ao combinar fortes componentes de um mercado competitivo público e privado, investimentos públicos crescentes e autonomia acadêmica, o sistema chileno é hoje um dos mais dinâmicos da região, em processo constante de aperfeiçoamento.



Em 2008, o governo chileno solicitou à OECD uma avaliação externa de seu sistema de ensino de terceiro grau. A expectativa é que esta visão externa contribua para este dinamismo.

Já na Colômbia para conseguir acessar o ensino superior ou educação técnica, os estudantes devem fazer o teste estatal "pruebas de estado" providos pelo "Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior" (ICFES). A educação superior é dividida em diplomas de pré-graduação e pós-graduação e é regulada pela lei 30 de 1992. Em nível de pré-graduação se encontram as carreiras profissionais, normalmente de 5 anos, as licenciaturas, que duram 4 anos, e as carreiras técnicas e tecnológicas que duram uma média de 2 e 3 anos.

Em nível de pós-graduação se reconhecem as especializações, os mestrados e os doutorados. Há adicionalmente uma série de diplomados, seminários e outros cursos de educação contínua e educação para o trabalho e desenvolvimento humano que, em poucas semanas ou meses permitem ao profissional conhecer novas técnicas ou manter-se atualizado. A educação para optar por um título de mestre ou especialização é focada para potencializar as habilidades de gestão, aprofundamento e atualização visando garantir o crescimento do setor produtivo.

É normal que nos altos cargos das organizações se exija este tipo de título de acordo com o perfil organizacional. No final há o nível de doutorado, que poucas universidades estão creditadas a oferecer, e na qual busca a formação de investigadores e criadores de conhecimento novo. Geralmente os doutores estão fora dos níveis de investimento que as empresas podem pagar, e trabalham nos centros educativos para impulsionar o avanço da ciência.

O governo tem trabalhado para melhorar o acesso à educação através de um grupo de políticas de reforma chamado de Revolución Educativa. No entanto, a Colômbia ainda só gasta 0,4% do seu PIB em educação, enquanto muitos outros países latino-americanos gastam três vezes esse montante.



A Colômbia tem o maior setor privado de Educação Superior depois do Brasil, já a taxa de escolaridade do Ensino Superior na Colômbia é o dobro da brasileira. Segundo o Ranking de Shangay, a Colômbia possui 5 Universidades privadas entre as 500 melhores do mundo, o Brasil possui apenas 3 nesta condição.

2 METODOLOGIA

A análise comparada é uma investigação que simplifica o trabalho comparativo quando conduz a comparação em termos de tipos ideais e modelos de sociedade. Podemos nos reportar a professora Ballesteros (1973) a qual declara que essa metodologia não pode reduzir-se á exposição fria de dados e estatísticas da situação educativa de outros países, dessa forma tornando clara a necessidade de um estudo comparado dos aspectos teóricos e históricos da Educação e no caso da pesquisa em questão far-se-á uso dessa metodologia para evidenciar os aspectos teóricos e históricos da avaliação da qualidade do Ensino Superior em três países da América Latina.

Faz-se imperioso compreender que o trabalho científico não consiste em elaborar somente proposições verificáveis sobre a relação entre variáveis que possam ser incorporadas a uma teoria, mas fundamentalmente verificar e comparar estas relações. Aqui podemos aceitar a afirmação de Popper (2010), segundo a qual somente uma descoberta negativa durante uma investigação pode servir para refutar logicamente uma proposição, que pode ser válida em alguns casos, porém, não em outros, daí a importante e necessária contribuição da análise comparada nos estudos que envolvem a Educação.

Mas como a comparação é uma tarefa especialmente complexa, vamos mesmo que brevemente revisitar os três mundos trazidos a reflexão por Popper, o que torna claro que uma só verificação pode nos trazer dados menos claros do que quando estes mesmos dados são comparados entre si.



Para explicar a expressão três mundos utilizada por Popper, salienta-se, sem levar muito a sério a palavra “mundo” ou universo” que podemos distinguir três mundos ou universo. O primeiro seria o mundo dos objetos físicos, o segundo o mundo dos estados de consciência ou dos estados mentais, ou talvez, das predisposições comportamentais à ação, e o terceiro o subjetivo, do “eu sei”. È na verdade o pensamento ou conhecimento em sentido subjetivo consiste em um estado mental ou de consciência, ou uma predisposição para um comportamento ou reação.

A psicologia e a sociologia se fundamentam no Mundo 2, “chamaremos a abordagem behaviorista, psicológica e sociológica do conhecimento científico de abordagem “subjetiva” ou do Mundo 2”. Isto por ela ser causal. Pois se admite que o comportamento humano é a causa das estruturas objetivas para as quais se reivindica prioridade. Por ser causal, a abordagem subjetiva pode parecer mais científica que a objetiva, a qual, digamos assim, parte mais de efeitos que de causas.

O Mundo 2 é a epistemologia tradicional que se interessa pelo conhecimento como um tipo de crença, na doxologia. E o terceiro, dos conteúdos objetivos do pensamento, em especial dos pensamentos científicos e poéticos e das obras de arte.

“Uma epistemologia objetiva que estuda o Mundo 3 pode ajudar muito a esclarecer o Mundo 2, o mundo da consciência subjetiva, especialmente no que diz respeito aos processos de pensamento subjetivos dos cientistas; mas o inverso não é verdadeiro” (POPPER, 2010 p. 62).

Um livro é sempre um conhecimento objetivo, mesmo não sendo lido. O que o transforma em um livro é a possibilidade ou potencialidade de ele ser entendido, a sua disposição para ser compreendido ou interpretado, ou mal entendido ou interpretado (POPPER, 2010, p. 66).

Popper dá o exemplo que se toda a humanidade desaparecesse, sobrando apenas os livros ou bibliotecas, que sejam encontrados por sucessores humanos que pudessem ler ou interpretar os livros, se tornam conhecimento objetivo (Mundo 3).



Para pertencer ao Mundo 3, o mundo do conhecimento, um livro, uma prática, deve poder ser apreendido (decifrado, entendido, "conhecido",) e portanto comparado por alguém. É um mundo platônico, um mundo-em-si, livros-em-si, teorias-em-si, problemas-em-si... A natureza é um mundo-em-si, um mundo objetivo. Uma potencialidade.

Uma das características do Mundo 3 é a autonomia. Por ela pode surgir um novo universo de possibilidades ou potencialidades, que embora seja um produto e criação humano, o Mundo 3, cria seu próprio campo de autonomia, como fazem outros produtos e animais (mundo 1).

Esta autonomia é a realimentação do Mundo 3, para o Mundo 2 até o Mundo 1, e estão entre os fatos mais importantes para a ampliação do conhecimento. Platão não apenas descobriu o Mundo 3, mas parte da influência ou repercussão do Mundo 3 em nós: percebeu que tentamos captar as ideias de seu Mundo 3 e as usamos como explicações.

Os conceitos são, em parte, meios para formular teorias e, em parte, meios para resumir teorias. São sempre meramente instrumentais e sempre podem ser substituídos por outros conceitos.

A proposta de pesquisa aqui delineada diz respeito a realização de uma Análise comparada do sistema de avaliação da qualidade no Ensino Superior de 3 países da América Latina, Brasil, Chile e Colômbia.

Para Popper (2010) o método comparativo procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles, isso facilita o estudo comparativo de grandes grupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo.

Assim podem ser feitos estudos comparando diferentes culturas ou sistemas políticos, podem ainda ser realizadas pesquisas envolvendo padrões de comportamento familiar ou religioso de épocas diferentes.



3 REVISÃO E DISCUSSÃO DA LITERATURA

3.1 O Processo de Avaliação na Educação Superior no Brasil

A introdução da avaliação sistemática da educação superior no Brasil pode ser considerada com a Lei nº 5.540/68, que, em seu Art. 49, afirma que “as universidades e os estabelecimentos isolados reconhecidos ficam sujeitos à verificação periódica pelo Conselho de Educação competente”.

Esta lei propunha a reforma da educação superior do Brasil, sendo que um dos seus principais aspectos é a promoção da avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) supervisionada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Entre as transformações promovidas pela reforma encontram-se: - a estruturação dos cursos de graduação em ciclos básicos e profissionais; - a extinção da cátedra; - o estabelecimento do regime de dedicação exclusiva e carreira docente segundo graus e títulos; - o sistema de créditos e diversificação de carreiras. Também consagrou o processo de seleção unificado e classificatório. Com a força do regime militar, tinha a intenção de promover o desenvolvimento tecnológico autônomo do país. O que não ocorreu.

A partir das considerações da lei, o CNE criou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), sendo seu foco específico a gestão das IES e o Processo de Produção e Disseminação do Conhecimento. As conclusões dos estudos promovidos pelo programa versaram sobre as instituições, os professores e acadêmicos.

A avaliação dos professores apontou sua escassa participação nos colegiados, nos processos decisórios das IES, na elaboração dos projetos pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais.

Um dos pressupostos do projeto seria a implantação do ciclo básico, durante o qual a universidade deveria reorientar os alunos para a escolha mais ponderada de cursos. Resultado não alcançado pelo programa.



Em 1988 é promulgada a nova Constituição Federal, que em seu art. 209 afirma que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. A constituição estabelece o direito do poder público autorizar e avaliar as instituições de educação superior no Brasil. O que era competência do Conselho Nacional de Educação passa a ser prerrogativa do governo, do Ministério da Educação. Quanto à gestão, cria a autonomia administrativa, acadêmica e de pesquisa da universidade.

Para dar continuidade ao programa de avaliação, o PARU, foi criada em 1987, a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (CERES) com a missão de avaliar e propor novas alternativas para a educação superior. As principais sugestões apresentadas pela comissão, quanto à avaliação foram, em relação aos: a) cursos: realizar a avaliação das instituições por comissões de especialistas; b) alunos: estabelecer processos de avaliação comparativa entre alunos, cursos e instituições; c) professores: avaliação em sua atuação nas áreas de ensino, pesquisa e extensão realizada por seus pares e pelos alunos e pelo MEC.

A Constituição Federal de 1988 trouxe importantes inovações para a educação do Brasil, especialmente para a educação superior, salientando-se a “obrigação da garantia de qualidade” (art. 206); “dever do estado de atender à educação superior” (art. 208); “a liberdade da iniciativa privada, atendidas as condições do (1) cumprimento das normas gerais da educação nacional e (2) autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (art. 209).

Em 1993 se estabeleceu a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras que instituiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, (PAIUB). Esta comissão foi mais consistente e organizou as etapas e metas para a realização da avaliação interna e externas das IES públicas e privadas. Houve, no entanto, uma grande resistência à implantação do programa por parte das instituições, dos dirigentes, professores e alunos o que não impediu que se criasse a consciência da necessidade da avaliação da educação superior no Brasil.



A Lei nº 9.131 de 24/11/1995, criou o novo Conselho Nacional de Educação, com a atribuição de formular e avaliar a política nacional da educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o rege. Este conselho está organizado em duas câmaras, a da Educação Básica e a da Educação Superior. Entre as funções da Câmara de Educação Superior está a de analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior, em termos de autorização, credenciamento e renovação de credenciamento periódico das instituições de educação superior; autorização prévia de Cursos de IES não universitárias e reconhecimento de cursos e habilitações de seus cursos e cursos de mestrado e doutorado.

Além desta avaliação, a lei estabeleceu as avaliações periódicas das instituições e cursos superiores, entre eles o exame nacional de cursos, com base nos conteúdos mínimos propostos pelos parâmetros curriculares nacionais. Visava aferir competências e conhecimentos dos alunos, adquiridos durante o curso cujos resultados eram divulgados pelo MEC. Além de estabelecer um ranqueamento dos cursos, o exame tinha a intenção de orientar a política educacional do MEC sobre o corpo docente.

Em 1995 assumia a presidência do Brasil, o Sr. Fernando Henrique Cardoso. O Ministro da Educação, Paulo Renato, com base na análise das avaliações de desempenho da educação superior do Brasil levantadas pelo programa do PAIUB e por exigências dos organismos internacionais de fomento à educação básica e superior, “optou por uma avaliação externa mais incisiva”, com a implantação do Exame Nacional de Curso. Enquanto o PAIUB apontava para uma avaliação interna e externa do processo educativo, o Provão, como ficou chamado, avaliava o resultado final através de indicadores de desempenho, essencialmente quantitativos. Assim passam a existir três processos de avaliação: a) o sistema de avaliação dos programas de Pós-graduação *stricto sensu*, promovido pela CAPES; b) o Exame Nacional de Cursos, que avalia as Condições de Oferta; e c) os processos de credenciamento e renovação de credenciamento de Instituições, e os de autorização e reconhecimento de cursos.



3.2 O Processo de Avaliação na Educação Superior no Chile: O Caso da Universidad Católica de Chile

Antes de apresentar o modelo de evolução da qualidade da Universidad Católica de Chile e de propor um comparativo com as Instituições brasileiras propõe-se uma reflexão trazida por Kells (1993) que em sua análise mundial nos mostra três modelos básicos de avaliação da qualidade no Ensino Superior, são eles, o modelo Americano, o modelo Europeu Continental e o modelo Britânico e/ou Escandinavo. O modelo americano, segundo este autor, busca basicamente melhorar os programas Institucionais e proporcionar garantia ao publico que dela se utiliza, baseiam-se em atingir metas institucionais. O modelo Europeu continental, busca definir a garantia de melhora da qualidade não somente ao público que dela se utiliza como também proporcionar garantia ao governo dessa qualidade. O Modelo Britânico coloca ênfase na manutenção de escores dos títulos acadêmicos e a partir daí estabelece critérios de qualidade, sendo seus procedimentos básicos a avaliação por pares e o uso de indicadores de desempenho. Conforme Van Vugh (1993, p. 71), “el modelo inglés es la expresión de lo que ou dia denominamos evaluación de calidad mediante la revisión por pares. Los profesores deciden entre ellos lo que debería enseñarse y quién lo enseñaría.”

Na América Latina e no Caribe vem sendo discutido se as propostas que existem em torno dos sistemas de avaliação, como é o caso do Brasil, México, Colômbia, Chile, República Dominicana, Bolívia, Cuba, Venezuela, Trinidad Tobago, Argentina, etc, desde o final do anos 70, seguindo até os anos 80,90 e mantendo-se esta discussão até os dias atuais.

Em Cuba, o Ministério de Educação criou o sistema de inspeção e avaliação das IES realizado por meio de inspeções gerais ou parciais, dirigidas aos sub-sistemas como a formação profissional, a atividade técnica científica, a Educação em nível de pós-graduação e a extensão Universitária. O Caribe vem apresentando avanços significativos no processo de avaliação da qualidade Universitária através da ADRU, Associação Dominicana de Reitores de Universidades, que é o mesmo



caso de Trinidad e Tobago que por meio do CORD , Committee on The Recognition Of Degrees, desenvolve a função supervisora do sistema de Avaliação.

No Chile, o Ministério de Educação e o Conselho Superior de Educação realizam a Avaliação em três processos básicos, que são: a verificação, o exame e a acreditação das IES. A Universidade Católica do Chile vem apresentando uma verdadeira evolução no conceito de qualidade daquela IES pois atuou como uma Universidade única e exclusivamente docente de 1888 até 1950.

Entre os anos de 1960 a 1999, passou a ser considerada uma Universidade Docente que cultiva a investigação e a partir dos anos 2000, começou a expansão dos programas de Doutorado o que mostra que o desenvolvimento acadêmico da PUC/Chile de 1988 a 2010 vem explicitando uma alta exigência de qualidade como vemos em sua presença no ranking abaixo.

3.3 O Processo de Avaliação na Educação Superior na Colômbia: O Caso da Universidade de La Salle

A autoavaliação institucional está marcada pela cultura do tripé, auto avaliação, auto regulação e acreditação como elementos inerentes a Universidade. Historicamente este processo de auto avaliação vem consolidando-se de tal maneira que se pode estabelecer em 5 etapas. Entre 1979 e 1987 o trabalho pautou-se em uma concepção de autoexame analisando integralmente a Universidade. Entre 1988 e 1992 a abordagem ficou centrada em um enfoque comparativo entre a realidade e uma situação ideal de excelência. Entre 1993 e 1997, foi utilizada a metodologia de planejamento estratégico situacional. Para os anos de 1988 e 2002 teve início uma investigação avaliativa centrada no processo de auto estudo internacional. Entre 2002 e 2005 se consolidaram os processos de auto avaliação de programas acadêmicos. Entre Junho de 2005 e outubro de 2006 se consolidou formal e sistematicamente a questão da autoavaliação institucional.

Entre novembro de 2006 e março de 2007, com base nas recomendações dos pares colaborativos internos e externos, a articulação das linhas de investiga-



ção, do ser universitário La Salle e das políticas e também da ampla discussão e socialização dos resultados da autoavaliação institucional.

A autoavaliação na Universidade de La Salle se define como um processo participativo que envolve aos diferentes atores da instituição e a todos os atores do programa. Um processo permanente de reflexão sobre o ser e sobre o *ethos* cultural, o fazer da Universidade que convida a sua reinvenção permanente e a sua adequada projeção social.

Um processo mediante o qual a Universidade diz o que é o que faz e o que se propõe a fazer e confronta isso com seu compromisso de excelência. Isso requer um processo consistente que se apoia em conceitos e métodos identificados para garantir sua aplicação sistemática e sua consequente objetividade caracterizando dessa forma um processo inerente a caracterização de uma organização que gera conhecimento e experiência sobre a própria Universidade. Configurou-se a partir daí um processo transformador que começou a colocar em evidência os aspectos críticos que requerem modificações e trocas. Dentre os objetivos da autoavaliação institucional da Universidade de La Salle de Bogotá, Colômbia, estão a consolidação de uma cultura de auto avaliação e auto regulação institucional que desenvolva um sistema de avaliação permanente com referencia a qualidade dos processos e a presença da Universidade na sociedade.

3.4 A Análise Comparada

O Brasil configura um caso especial em que, uma vez instalado o governo militar, a burocracia estatal rapidamente se modernizou e ampliou seu potencial para formular políticas. No caso do ensino superior, ao mesmo tempo em que intervinha nas universidades federais, mantendo-as sob constante vigilância, o governo partia para a reestruturação da área, através da reforma universitária de 1968. Paradoxalmente, o período de maior repressão política sobre o meio universitário coincidiu, no Brasil, com a fase em que o regime autoritário se revelou mais atuante na elaboração de leis e diretrizes para o ensino superior.



Nos países com uma longa experiência autoritária, a formulação e implementação de políticas de modernização do ensino superior resultou da confluência de dois fatores: a existência de um consenso mínimo entre os atores relevantes do regime e a criação de mecanismos governamentais eficazes de intervenção em diferentes áreas e setores. O Brasil ilustra essa situação com clareza desde o final dos anos 60, ao passo que; no Chile, a conjugação entre aquelas duas variáveis só viria a ocorrer cerca de dez anos mais tarde.

Quando a reforma universitária foi implantada, em 1968, já se encerrara, no Brasil, a fase de instalação do regime militar. A resolução das disputas internas de poder inaugurou um período de relativa estabilidade política, permitindo ao regime partir para a sua institucionalização. Através da racionalização da máquina administrativa e da execução de políticas nas mais diversas áreas, os governos militares colocavam em prática um projeto desenvolvimentista como parte de uma estratégia para legitimar o regime com base na eficácia. Diversas pesquisas já destacaram o caráter neoliberal das reformas da educação superior na América Latina na década de 1990. Quase toda a região foi afetada por mudanças no sentido de transformar a educação em um serviço, constituindo-se em mais um dos setores a ser regido pela lógica do livre mercado – caso típico do Brasil. No entanto, para uma análise comparativa da região, é necessário também salientar o caso do Chile, onde este modelo foi estabelecido bem antes de outros países latino-americanos. Por sua vez, o caso da Colômbia nos permite observar aspectos determinantes das reformas da educação superior dos anos 90 que se inserem em um contexto global, com semelhanças e diferenças entre tais movimentos em países do capitalismo central e periférico. Enfocaremos prioritariamente o caso chileno e, a partir daí, estabeleceremos relações com a educação superior no Brasil e em Portugal.

As reformas recentes do setor no Chile iniciaram-se sob o regime militar (1973-90), que inaugurou a implementação do neoliberalismo na América Latina nos anos 70 (Milton Friedman foi conselheiro do general Pinochet). Dos países da



América Latina, foi o Chile que mais avançou na implementação de uma política de diversificação institucional, através de um conjunto de medidas editadas ao longo de 1981. A lógica subjacente à criação de instituições com perfis diferenciados era a de que o modelo único, centrado na universidade, não mais correspondia às novas exigências colocadas pela dinâmica do mercado. A verdade, entretanto, é que embora tenha perdido o monopólio sobre o sistema, a universidade conserva seu prestígio como parâmetro de qualidade.

A palavra acreditação não existe em português. Recentemente, vem sendo utilizada no Brasil, e corresponde a um termo aproximado à palavra certificação. Em inglês (*accreditation*) ou espanhol (*acreditación*) equivale a um processo baseado em padrões e critérios objetivos para assegurar, vale dizer, garantir e reconhecer, a qualidade de uma instituição, curso ou programa de um dado sistema educativo. Comumente, o processo é acompanhado por agências externas à instituição ou ao país (RIACES, 2004). Enquanto a acreditação consiste em assegurar a qualidade, a avaliação compreende à melhoria desta, induzindo as instituições a um contínuo aperfeiçoamento (DIAS SOBRINHO, 2005).

Na Colômbia, os processos de acreditação e avaliação da educação superior partem de critérios integrados e multidimensionais do conceito de qualidade, não havendo hierarquia entre estes critérios nem predileção de um sobre o outro: universalidade, integridade, equidade, idoneidade, responsabilidade, coerência, pertinência, transparência, eficácia e eficiência.

O conceito colombiano de qualidade de uma instituição ou programa tem como referência a síntese entre as características universais da educação superior - características genéricas que definem um ideal ou modelo estabelecido historicamente para esse tipo de instituição, e as características específicas próprias do projeto institucional, tais como missão, valores, objetivos e atuação na sociedade. Por esse ângulo, qualidade é o juízo (a percepção) obtido a partir de uma síntese na qual permite reconhecer as características (universais e específicas) de um programa acadêmico ou de uma instituição e a sua relativa distância entre o que ela é (modo de ser) e o que faz (modo de atuação). Qualidade, portanto, pressupõe um esforço



permanente por parte das IES para cumprirem de forma responsável as exigências próprias de cada uma de suas funções básicas, investigação e ensino (características universais) e projeção social (características específicas do projeto local) (CNA, 2009).

Alguns aspectos do Sistema Nacional de Acreditação da Colômbia (SNA) podem ser comparados com a realidade da educação superior brasileira. No Brasil, a formação das políticas e dos processos para tratar da questão da qualidade na educação superior teve quase sempre a indução dos órgãos e das agências governamentais. Essa formação, à luz das contradições, desde a sua entrada na lista de prioridades e metas da agenda governamental (construção) até a sua consolidação como pilar das políticas educacionais para orientar as modificações no sistema da educação superior brasileira (implementação) iniciou-se justamente pela avaliação. Primeiro, a avaliação da pós-graduação realizada, desde a década de 70, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mais tarde, durante as décadas de 80 e 90, avaliação da graduação, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Por corolário, entende-se, na visão de Durante e Fonseca (2011, p.7) que “a avaliação é um processo que implica uma reflexão crítica sobre a prática. É um processo complexo, multifacetado, que cumpre distintas finalidades e atende a diferentes interesses. Possui profunda dimensão pública”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Durante e Fonseca (2011, p.5) “a qualidade universitária tem sido palavra-chave nas últimas décadas. Esta qualidade, definida como bem público e declarada fator de competitividade da Nação, onde o ensino superior sempre manteve uma íntima relação com o governo central, depende ainda de controle pelo Estado”.

Assim, ao analisar o sistema de Avaliação da qualidade no Ensino Superior de países como o Brasil, o Chile e a Colômbia, através da metodologia da análise comparada ficam os seguintes questionamentos, por que avaliar a Educação



Superior? Quais os reais avanços trazidos pelo sistema de avaliação da qualidade vigente? No caso do Brasil é preciso pensar na questão da subjetividade dos avaliadores em confronto com a objetividade extrema do instrumento. Com relação a Colômbia percebe-se que esta objetividade também existe porém utiliza-se das contribuições dos avaliadores a partir de suas competências pedagógicas e dos objetivos institucionais. O Chile caminha para a continuidade da discussão existente em torno da busca pela qualidade no Ensino Superior. Uma avaliação deve ser construtiva e emancipatória, uma vez que não existe o instrumento perfeito para avaliar um conceito tão subjetivo como o conceito de Instituição de qualidade, uma vez que se faz necessário manter o princípio da isonomia. De acordo com o que foi discutido na V Oficina Internacional sobre Avaliação e Acreditação na Educação Superior, realizada em 2010, na garantia da qualidade em um contexto de mudanças deve ser considerada,

A redefinição da docência em relação à diversidade estudantil, de modo que seja revalorizada como uma função institucional crítica; A revisão e especificação da formulação da missão institucional; O impacto de novas fontes de financiamento; O fortalecimento dos sistemas de informação para apoiar as decisões institucionais a partir dos resultados da avaliação da qualidade; A promoção da integração nacional, regional e internacional mediante mecanismos de harmonização dos sistemas de avaliação e acreditação da qualidade. O fortalecimento dos vínculos entre os resultados de auto avaliação e avaliação externa de programas e instituições e o planejamento estratégico e operativa. O melhoramento da qualidade associada com a diversidade. O reconhecimento e validação de práticas inovadoras que forneçam resposta às demandas de uma sociedade sustentável. A garantia da qualidade como um meio e não como um fim. A promoção da capacidade institucional de auto regulação mediante a auto avaliação.

Nesse sentido, um sistema de avaliação verdadeiramente voltado para a qualidade da Educação Superior pode contribuir para uma sociedade mais justa e capaz de proporcionar o desenvolvimento desejado aos países da América Latina, como as lutas que vimos aqui estão sendo travadas pelo Brasil, Chile e Colômbia na busca de uma Educação Superior que promova a investigação voltada para a promoção de benefícios para a sociedade onde estão inseridas. É a Universidade realmente cumprindo sua função político social.



REFERÊNCIAS

ACADEMIC Ranking of World Universities - 2007.

BRASIL, Lei 5.540/68, de 28/11/1968. Estabelece normas de organização e funcionamento do ensino superior. BRASÍLIA, 1968.

_____. Constituição Federal, BRASÍLIA, 1988.

_____. A Lei nº 9.131 de 24/11/1995, criou o novo Conselho Nacional de Educação.

COLÔMBIA. Lei nº 30 de dezembro de 1992. In: **Riaces**. Glossário Internacional Riaces, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DURANTE, M. C. J.; FONSECA, J. R. da. **Credenciamento e avaliação do ensino superior no Brasil**: uma análise documental. 8v0 Congresso Internacional de Educación Superior, 2011. No prelo.

GREMSKI, Waldomiro. **Tensões entre políticas nacionais e políticas institucionais**. Palestra proferida na Conferência Interamericana de Ensino Superior. Curitiba, 28/06/2005.

HOERNER JUNIOR, Valério. **História dos 50 anos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. Curitiba: Ed. Campaghat, 2009.

KELLS, H. **Sistemas Nacionales de Garantía y control de la calidad académica**. Caracas, Ediciones Nueva Sociedad, 1993.

POPPER, Karl. **Textos escolhidos**. Contraponto. Ed. PUC/RJ, 2010.

V Oficina Internacional sobre Avaliação e Acreditação na Educação Superior (RIACES, UNESCO – IESALC, OEI) Ministério de Educação Superior de Cuba, 2010.

VAN, Vugh F. **Evaluación de la calidad de la Educación Superior**: El próximo paso. Reforma e utopia. México, 1993.

VIEIRA, Vera Lúcia. Homogeneidad y heterogeneidad: un estudio comparativo Sobre la reforma educativa de la década del 90. En argentina, brasil, chile y México. Estudios Pedagógicos XXXIII, Nº 2: 59-80, 2007.

Recebido: 16/12/2012

Aprovado para publicação: 11/01/2012

